

### Hip Hop en la escuela: experiencias escolares para el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de tercer grado

Zorrilla Valdés, Donaldo

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Zorrilla Valdés, D. (2018). Hip Hop en la escuela: experiencias escolares para el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de tercer grado. *Revista Kavilando*, 10(2), 405-420. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63821-2>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

## **Hip Hop en la escuela: experiencias escolares para el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de tercer grado**

Hip Hop at School: School Experiences for Third Graders' Critical Thinking Development

Por: Óscar Donaldo Zorrilla Valdés<sup>1</sup>.

Recibido: septiembre de 2017 Revisado: enero de 2018 Aceptado: marzo de 2018

### **Resumen.**

Se debe entender como apremiante la necesidad de acortar el distanciamiento entre la vida escolar y la vida cotidiana. Frente a esto, se precisa el reconocimiento de los estudiantes más allá de su dimensión intelectual, en la esfera de lo humano y lo social. Este reconocimiento implica la puesta en marcha de estrategias didácticas que involucren la cultura de la calle en las actividades escolares y que, al tiempo, hagan eco a la voz estudiantil (sus intereses, miedos, experiencias y saberes) dentro de una institución tradicionalmente regulada por las voces de los adultos.

**Palabras clave.** Pensamiento crítico; experiencias escolares; cultura hip hop; niños y niñas; pedagogía crítica.

### **Abstract.**

The need to shorten the distance between school life and daily life must be understood as pressing. In the face of this, students' recognition is required beyond their intellectual dimension, in the sphere of the human and the social condition. This recognition implies the implementation of didactic strategies, which involve the street culture in school activities, and at the same time, echo the students' voice (their interests, fears, experiences, and knowledge) within an institution, which is traditionally regulated by adults' voices.

**Keywords.** Critical Thinking; School Experiences; Hip Hop Culture; Boys and Girls; and Critical Pedagogy.

<sup>1</sup>Candidato a Magíster en Educación, modalidad profundización (Universidad del Cauca – Ministerio de Educación Nacional, Becas para la excelencia docente). Psicólogo (Universidad del Valle). Docente de la Institución Educativa Narciso Cabal Salcedo. Correo: prometeolibre.donaldo@gmail.com

## Introducción

¿Qué ha hecho la escuela como institución social frente al reto de la globalización y la mercantilización de la información? El flujo desmesurado de información ha depuesto a la institución escolar de su lugar privilegiado como “templo del conocimiento” (Martín-Barbero, 2002). En términos generales, la escuela simplemente se ha encerrado en la práctica sistemática de rutinas escolares orientadas a la transmisión de conocimientos, acción que aporta muy poco al ejercicio de enseñar a pensar de manera crítica. Según Miranda (2004), hay cierto consenso en cuanto a que uno de los fines fundamentales de la educación es avanzar hacia un pensamiento crítico; de hecho, la legislación educativa de muchos países está encabezada por declaraciones que ponen de relieve este interés; sin embargo, los esfuerzos en este sentido han estado lejos de la formación de ciudadanos críticos, autónomos y solidarios (Sibilia, 2012).

De este modo, la necesidad de enseñar a pensar en la era de la información rebasa el interés transmisionista de la escuela tradicional y reclama cuestionamientos más amplios: ¿cómo llevar a la práctica una pedagogía crítica y liberadora (Freire, 1997), capaz de cuestionar las dinámicas normalizadoras de la sociedad capitalista?, ¿cómo hacer de la escuela un lugar donde converjan los medios de comunicación y las culturas alternativas para el desarrollo de formas de pensamiento complejo?, ¿cómo generar en la escuela experiencias significativas para que los niños y las niñas sean más críticos y autónomos?

Estas preguntas sugieren un cambio en los roles y acciones del docente (Eco, 2007). Como dinamizador de la vida escolar, el maestro de aula juega un papel protagónico a la hora de poner en marcha procesos de transformación en la escuela, ya sea para la construcción formativa de subjetividades o para generar cambios escolares en la estructura institucional; así, el empoderamiento

del docente como agente transformador se pone de relieve en la escena educativa. Por consiguiente, la investigación educativa se presenta como el camino privilegiado para hacer una lectura crítica a la realidad escolar, así como para intervenirla desde sus problemáticas cotidianas en el aula y para reivindicar la labor docente que implique procesos de investigación que impacten el ejercicio pedagógico.

Así las cosas, este artículo presenta los resultados de un proceso de Investigación Acción Educativa que nace de una inquietud por propiciar espacios reflexivos y críticos para los niños y niñas dentro del aula. En el trabajo escolar, el proyecto se fue nutriendo con las voces e intereses de los estudiantes y de los padres de familia, a la par de la apropiación conceptual y metodológica por parte del docente investigador. Este trabajo investigativo se desarrolla durante el año 2016, con los estudiantes del grado tercero de una institución educativa urbana del sector público en el municipio de Buga (Valle del Cauca-Colombia).

Este proceso tuvo como finalidad dar respuesta a los cuestionamientos antes enunciados, los cuales confluyen en el siguiente interrogante: ¿cómo desarrollar el pensamiento crítico en los niños y niñas del grado tercero mediante experiencias escolares basadas en la cultura hip hop? Esta pregunta incluye la aplicación de acciones pedagógicas y el análisis de sus alcances para acercarse a la comprensión y la transformación de una realidad escolar. El método utilizado fue la Investigación Acción Educativa (Eliot, 1993 ; 2005).

Así pues, con el propósito de promover el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas del grado tercero mediante experiencias escolares basadas en la cultura hip hop, se diseñaron e implementaron secuencias didácticas inspiradas en los desarrollos teóricos de Matthew Lipman (1991), Peter McLaren (2005), entre otros. Las actividades se dinamizaron mediante la utilización

de contenidos artísticos propios de la cultura hip hop, resaltando su valor en la masificación de conceptos, valores y cuestionamientos sobre la realidad social. Además, se aplicaron talleres artísticos donde los niños podían conocer, de primera mano, estas formas artísticas y apropiarlas como herramientas para la expresión de su pensar y su sentir (Cañal y Cañal, 2001).

De esta experiencia se logró recopilar información sobre avances de los participantes en términos de habilidades cognitivas, habilidades comunicativas y de los factores emocionales y socioculturales relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico. Los hallazgos obtenidos de esta intervención se presentan a partir del desarrollo de un proceso de análisis cualitativo con su respectiva triangulación entre las voces de los participantes, las categorías teóricas y la voz del propio investigador (Arias, 1999).

Por último, se presentan algunas conclusiones y se abre la discusión sobre las diversas tensiones que afronta la escuela en el contexto global actual, suscitadas desde la experiencia en el proceso de Investigación Acción Educativa en un aula de una escuela pública formal.

## **Escenario sociocultural y sujetos de la investigación**

El proyecto se desarrolló en la sede del Colegio Municipal del Deporte (COMUDE), de la institución educativa Narciso Cabal Salcedo, de ciudad de Guadalajara de Buga, departamento del Valle del Cauca (Colombia). La institución está compuesta por cuatro sedes ubicadas en las comunas 4 y 6 del municipio, donde se atiende a 1.536 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media técnica vocacional. El COMUDE tiene la particularidad de ser la única sede en contar con todos los niveles desde transición hasta media técnica vocacional; está clasificada en categoría A del ICFES. Esta

categoría corresponde al análisis de los resultados obtenidos por cada institución en las pruebas Saber 11, que se realizan cada año en todo el país.

La institución se encuentra ubicada en el barrio El Albergue, sector de estrato socioeconómico 6; sin embargo, su población estudiantil corresponde a los estratos 1 y 2, y proviene, en su mayoría, de los corregimientos de la zona rural plana al sur del municipio; también acoge estudiantes de barrios aledaños de estratos 3 y 4 y, en menor medida, de otros sectores de la zona urbana norte, de estratos 1 y 2. Al pertenecer a los estratos socioeconómicos vulnerables, los estudiantes se encuentran expuestos a distintas problemáticas sociales y económicas.

La investigación tuvo la participación de 23 estudiantes del grado tercero de una de las sedes: 7 niñas y 16 niños, con edades entre los 7 y los 11 años. Cabe anotar que para el 2016 se admitió el ingreso de varios estudiantes repitentes o con problemas disciplinarios en otras instituciones, de manera que el grupo no contaba con buen desempeño académico ni buena convivencia escolar. En términos generales, este grupo no había tenido experiencias educativas para el desarrollo del pensamiento crítico y se caracterizaba por la reproducción de elementos culturales de moda, en detrimento de la capacidad creativa y de producción de cultura y conocimiento (Sibilia, 2012).

Es preciso mencionar que la mayoría de estos niños proviene de familias monoparentales, extendidas o ensambladas; solo una pequeña porción del grupo hace parte de familias nucleares. La mayor parte habita en la zona urbana; solo una tercera parte del grupo reside en la zona rural. Los niños provienen de comunidades de clase obrera, de padres asalariados, a quienes aquejan los consabidos problemas en la prestación de servicios de salud, el acceso a la educación superior y la estabilidad laboral, entre otras problemáticas sociales generalizadas en el país.

Los códigos referidos a lo largo del apartado hacen parte del proceso de análisis de la información obtenida durante la investigación. Los códigos significan: **SD:** secuencia didáctica; **TA:** taller artístico; **E:** entrevista; **DC:** diario de campo; **V:** video; **R:** relato; **G:** grupo; **G+:** la mayoría; **Gp:** parte del grupo; **F:** participante de género femenino; **M:** participante de género masculino; **PA:** padre o acudiente; **IH:** instructor Hip Hop; **DI:** docente investigador.

## Metodología

Este artículo presenta resultados de un proceso de Investigación Acción Educativa realizado en una institución educativa pública de Buga (Valle del Cauca), tuvo como propósito promover el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de grado tercero de básica primaria, mediante experiencias escolares apoyadas en los cuatro elementos artísticos de la cultura hip hop: break dance, grafiti, D'Jing y R.A.P. Se diseñaron e implementaron talleres artísticos y secuencias didácticas inspiradas en el programa Filosofía para niños de Matthew Lipman. Para el análisis cualitativo de la información, se utilizaron técnicas propias del método de Investigación Acción que posteriormente culminó con la triangulación de las voces de los participantes, las categorías teóricas y la voz del investigador. Los hallazgos dieron lugar a cuatro categorías emergentes: experiencias de mí mundo, referidas a elementos socioculturales; experiencias en el dialogo con otros, enfocada en las habilidades comunicativas; experiencias desde adentro, en la que se desarrolla lo referente a la dimensión emocional; y la experiencia de pensar, donde se considera el desarrollo de las habilidades cognitivas fundantes del pensamiento crítico. Finalmente, se plantean las conclusiones, ampliando la mirada hacia las tensiones políticas, sociales y pedagógicas que atraviesan la investigación.

La investigación fue de tipo cualitativo, desde un enfoque crítico social. Desde esta mirada, no solo

se buscaba comprender los hechos o fenómenos problemáticos que tienen lugar en la escuela, sino también empeñarse en su transformación. Siguiendo a Peter McLaren (2005), las investigaciones educativas planteadas desde la pedagogía crítica deben partir de la experiencia y el saber de los educandos. En tal sentido, a partir de la reflexión en el aula se motiva a los estudiantes a dudar, de modo que cuestionen los elementos de poder que tienen lugar en determinadas experiencias. Este proceso no se agota en la conceptualización; más que eso, se refiere a un proceso formativo de ciertas capacidades intelectuales que se deben propiciar en la clase: el diálogo, la argumentación, la discusión y la reflexión (Lipman, 1992)

En consonancia con el enfoque asumido, se desarrolló el método de la Investigación Acción (en adelante I.A.), entendido como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (Elliott, 1993, p. 88). Cabe mencionar que este método se aplica al análisis y la solución de situaciones que el docente entiende como problemas que son susceptibles de cambio y que requieren de la acción educativa para su transformación (Elliott, 1993). Por tanto, se siguió el ciclo en espiral de las fases del método de la I.A. que, según Kemmis (1988), son: planificación, acción, observación y reflexión. Estas fases se desarrollaron de la siguiente manera:

## Planificación

En esta primera fase se realizó el diagnóstico, se delimitó el problema de investigación y se establecieron algunas categorías iniciales que sirvieron de base para la siguiente etapa. En esta fase se utilizó la técnica de observación participante (Kawulich, 2005): durante una fiesta en el aula, se observaron comportamientos de los niños y las niñas mientras se les motivaba a que propusieran la música y los juegos; también se obtuvo información de niños y padres de familia mediante un grupo focal (Bonilla y Escobar, 2009).

Cada técnica contó con su respectivo análisis.

Este primer análisis atendió a procesos cognitivos aplicados al procesamiento de la información: capacidad inferencial, conciencia perceptiva, clasificación, reflexión (Lipman, 1991). En este tópico se encuentra que los niños valoran la información “consumida” de manera superficial y acrítica, incidiendo esto en la asimilación de propuestas estéticas audiovisuales, guiadas solo por las modas o motivaciones quinesísticas inconscientes, pasando por alto mensajes destructivos o lesivos para ellos mismos (García-Canclini, 1995).

De otro lado, se hizo evidente la falta de apropiación y uso del lenguaje por parte de los niños, en dos dimensiones específicas: la pobreza para otorgar significaciones amplias a los contenidos y la carencia de diálogo reflexivo en el grupo (Lipman, 1991). Aunado a esto, la capacidad argumentativa de los niños solo alcanzó un nivel de desarrollo básico, pues se limitaron a emitir opiniones sobre lo que les gustaba o no. Este diagnóstico permitió contar con la comprensión del problema real para, a partir de allí, crear la estrategia de intervención que se aplica en la fase siguiente.

### **Acción**

A partir del diagnóstico hallado, se construyen y se implementan secuencias didácticas (Zabala, 1995), distribuidas cada una en tres momentos: uno inicial para la motivación, la generación de interrogantes y el análisis de contenidos; otro, de reflexión grupal y discusión; y un tercer momento para la elaboración de propuestas y, de nuevo, el análisis. Estas actividades se realizaron dentro del horario de clase, aprovechando la posibilidad de transversalizar contenidos de varios planes de área, en especial: ética, ciencias sociales y lenguaje.

Los contenidos audiovisuales trabajados en las secuencias didácticas corresponden a representaciones artísticas de la cultura hip hop

(canciones, ritmos, videos, coreografías, imágenes) y a elementos populares de los medios de comunicación (programas de televisión, videojuegos, música). La selección del material audiovisual obedeció a dos criterios: primero, la pertinencia en cuanto al nivel de desarrollo del pensamiento de los niños con edades entre los 8 y los 11 años (Lipman, 1992); un segundo criterio fue la afinidad de los niños y niñas con algunos elementos estéticos y rítmicos del hip hop. Cabe anotar que, en los últimos años, el hip hop ha sido altamente valorado por las posibilidades que ofrece como herramienta educativa; así se evidencia en varios trabajos realizados en Europa, Estados Unidos y Suramérica (Aponte, 2013; De Araújo, Rodríguez & Tabaré, 2010; Fiuza & Macedo, 2013; Martínez & Barba, 2013; Rodríguez & Iglesias, 2014).

Asimismo, se empleó el tiempo de la jornada única (Decreto 1850 de 2002), donde se realizaron talleres artísticos que incluyeron break dance, RAP y beat box. En este espacio, los niños y niñas contaron con la oportunidad de explorar la expresión artística desde la corporeidad, la palabra y el ritmo, al tiempo que se transversalizaban contenidos de las áreas básicas (Rodríguez e Iglesias, 2014). Los talleres fueron dirigidos por dos artistas locales, quienes se involucraron en la investigación y tuvieron la oportunidad de adquirir conocimientos en educación y dar a conocer su cultura en la comunidad educativa (Betancourt, Guevara y Fuentes, 2011).

### **Observación**

El investigador recopiló la información del desarrollo de las secuencias didácticas por medio de algunas técnicas de recolección como la observación participante (Kawulich, 2005), y talleres. Esta información se registró en diarios de campo, fotografías y videos. Por otra parte, también se recopiló información de los padres de familia, a través de entrevistas grupales (Amezcuza, 2003), basadas en un guion de preguntas



semiestructuradas que se desarrollaron una vez culminada la fase de la acción. De igual manera, las entrevistas se registraron en grabaciones que después fueron transcritas. Una vez recopilada la información, se dio paso al proceso de análisis (Quinn, 2002).

## **Reflexión**

Este proceso se inicia con la aplicación de las técnicas de análisis de la información, para lo cual se utiliza la información recopilada de todo el proceso. En este momento, se codifica, categoriza y estructura la información en relatos, se categoriza, a la luz del campo abordado en la investigación (Álvarez-Gayou, 2003). Luego del proceso de análisis, se hallan cuatro categorías emergentes, cada una con tres subcategorías, que reflejan la voz de los participantes y su realidad. A partir de este análisis, se elaboraron esquemas que facilitaron el proceso de estructuración en referencia a categorías conceptuales y emergentes. Luego, se dio paso al proceso de triangulación de las categorías emergentes, los referentes teóricos y la voz del investigador (Murcia y Jaramillo, 2009). Esta fase de reflexión se concreta en los hallazgos y su respectiva redacción que se presentan a continuación.

## **Hallazgos**

Como primera medida, debe entenderse como experiencias aquellos sucesos externos al sujeto que le afectan de manera tal que pueden generar transformaciones en su manera de pensar, de sentir y de vivir (Larrosa, 2009). A continuación se presentan los resultados condensados en cuatro experiencias que abarcan aspectos socioculturales, emocionales, comunicacionales y cognitivos que se movilizaron en los participantes durante el proceso de investigación acción educativa.

## **Experiencias de mi mundo**

La vida escolar supone un espacio de socialización

en el que se ponen en marcha los procesos de interacción humana que propician el desarrollo de formas complejas de pensamiento. Atendiendo a estas posibilidades, siempre desde la mirada crítica, se amplía el concepto de experiencia escolar al terreno de la construcción colectiva y la diversidad, como lo señala McLaren (2005):

La vida escolar es entendida como una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto, un lugar donde la cultura del salón de clase y la de las esquinas colisionan y donde los maestros, los estudiantes y los administradores escolares frecuentemente difieren respecto a cómo se definen y comprenden las experiencias y prácticas (p. 290).

En este sentido, estas experiencias condensan algunos aspectos sociales y culturales vividos por los niños y niñas durante el proceso de investigación. En primer lugar, las formas de relación de los niños y niñas participantes durante el desarrollo de las actividades grupales centradas en el aprendizaje práctico de procedimientos de investigación filosófica, permitieron crear un clima en el aula para trabajar juntos; según Lipman (1991), este tipo de experiencias en el aula constituyen la base de lo que él llama “comunidad investigativa”.

Es así como se observó que, al inicio, algunos participantes no se integraban a las actividades del grupo: “Algunos niños no se adaptan con facilidad a la modalidad de trabajo en equipo y se distraen en otras actividades” (SD1/DC2/R2/Gp). Sin embargo, este aspecto fue regulado por el grupo de forma espontánea: “Se destaca el interés comunitario por integrar a estos estudiantes que no participan. Los líderes naturales de cada grupo orientan las actividades de forma equilibrada y productiva, siempre motivando a los que no participan” (SD1/DC2/R2/Gp). Este “liderazgo natural” se consolidó a lo largo de la intervención, permitiendo al grupo resolver situaciones de conflicto, aspecto relevante para la formación en y para la ciudadanía (Asofeifa & Cordero, 2015).

Por otra parte, la interacción de niños y niñas en un solo grupo, configura experiencias que llevan a replantear las relaciones de género. Al comienzo se evidenciaron dinámicas de segregación hacia las niñas: “Tienden a formar grupos separados de niños y de niñas” (SD1/DC1/R6/Gp); “Se les motiva a bailar en pareja, pero los varones se ven reacios a esta actividad, dicen que con las niñas no” (SD1/DC1/R7/G). Desde la pedagogía crítica, este fenómeno se explica porque “la escuela transmite y refuerza las ideologías que reflejan los valores prevaletentes y el carácter de la estructura jerárquica y de la clase media, dominada por los hombres” (McLaren, 2005, p.310).

Llegando a este punto, las acciones se orientaron a la reflexión sobre las interacciones cotidianas, a partir del análisis y discusión de contenidos musicales en los que se refleja la tendencia social a subvalorar y objetivar a la mujer. Esto permitió que tanto niños como niñas resignificaran las relaciones de género al interior del grupo:

“F4 y F6 hacen algunos pasos de freestyle propios del break... el grupo se ve mucho más integrado...ahora los niños destacan la habilidad de algunas niñas para bailar” (SD3/V1/R10/F4-F6/Gp); “Le piden al instructor que haga una batalla... los bailarines demuestran a los niños como hacerla y los niños arman equipos... me llama la atención que los niños que lideran la actividad integran a las niñas a sus equipos” (SD3/V1/R16/Gp).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que el nutrir el contexto escolar con experiencias que permitieran el diálogo reflexivo sobre la cotidianidad, permitió la toma de consciencia sobre dinámicas sociales inequitativas y discriminatorias que antes se pasaban por alto. Desde esta mirada, el grupo puede someter a la crítica sus propias acciones y formas de interacción, hecho que constituye un primer paso para su transformación y construcción hacia una escuela que reconozca la diferencia (Zardel, 2012).

Por otra parte, la experiencia de discutir sobre “¿Qué está pasando?”, reunió las voces de los niños y las niñas en torno a problemáticas sociales. Si bien no se pretendía alcanzar un alto grado de análisis sobre temas como el racismo, resultaba fundamental acercar estas tensiones al aula. Conforme a esta finalidad, las actividades propiciaron el avance de los niños, lo cual se evidenció en preguntas, afirmaciones y juicios que se pueden presenciar en los siguientes relatos:

Ante los vídeos, los niños hacen muchas preguntas, y tratan de resolverlas, les permito que discutan libremente...sobre todo, se cuestionan sobre el papel de la fuerza pública y las autoridades, por qué las personas de ven obligadas a protestar y cómo es que se establecen leyes de forma injusta.” (SD3/DC13/R4/Gp). Aquí los niños emiten una serie de juicios sobre elementos éticos en torno al tema de la ley y la autoridad: – M16: pues obvio, profe, si una ley es injusta, pues no se puede cumplir, pues sería muy bobo. – F4: pero la policía se lo lleva si no la cumple. –M16: Pues toca salir huyendo de los policías para que no lo cojan. – M15: pues ahí lo atrapan y es peor, la policía le pega, ¿no ve? – M17: pues toca entonces es cambiar la ley. Que sea más justa.” (SD3/DC13/R5/F4M16-M15-M17).

Ahora bien, se afirma que “para muchos niños y niñas, aprender a pensar filosóficamente tiene lugar, en primer lugar, en el proceso de discusión interpersonal y en la reflexión que sigue esa discusión” (Lipman, 1992, p. 145), así que, además de sensibilizar, estos ejercicios plantan las bases cognitivas para una comunidad de diálogo donde las habilidades comunicativas juegan un papel preponderante.

### **Experiencias en el diálogo con Otros: habilidades comunicativas**

En este apartado se condensa la experiencia de los participantes en torno a la práctica del diálogo reflexivo como elemento fundamental en el desarrollo de las formas complejas de pensamiento.



No se puede negar que la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje es definitoria en el desarrollo de las funciones mentales superiores. Desde una perspectiva crítica, “los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender al mundo) porque es solo en el lenguaje y mediante el discurso que la realidad social puede otorgar significados” (McLaren, 2005, p. 284). Según Matthew Lipman (1991),

Cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación (p.77)

De esta manera, la discusión en clase se mantuvo como una práctica, no solo necesaria, sino fundamental para activar las habilidades cognitivas y sociales que movilizan el pensamiento crítico en los niños y las niñas. Dentro de este marco, se presentan los hallazgos en torno a tres experiencias referidas al desarrollo de la habilidad comunicativa de los participantes. La primera, “Aprendiendo a conversar”, agrupa relatos que evidencian avances en el uso del diálogo reflexivo en la escena escolar. Cabe señalar que, en un primer momento, el grupo presentaba falencias fundamentales: “(...) una parte del grupo sigue teniendo problemas al mantener el tema” (SD1/DC4/R4/Gp). “Durante el inicio de la actividad nuevamente se presentan dificultades para el uso de la palabra (...), se recuerda a los niños cuál debe ser la dinámica para entablar un diálogo (...)” (SD2/DC10/R2/G).

A medida que el ejercicio de dialogar se hacía más habitual, los niños y las niñas iban interiorizando sus normas y, además, aprendieron a regular el uso de la palabra de manera autónoma:

Se inician las actividades según lo planeado, aprovechando la buena disposición de los niños y las niñas. Se abre la discusión con la pregunta: ¿Qué es una persona? De inmediato los niños empiezan a emitir sus opiniones, pero de forma desordenada. Varios niños (M9, M14, M15, M17, F3, F4) hacen un llamado de atención a sus compañeros, piden que se respete la palabra de los compañeros y que esperen su turno para hablar (SD3/DC12/R3/Gp).

Este orden y autonomía del grupo se puede considerar como un primer estadio de formas complejas de pensamiento que se desarrollan solo en las reflexiones que se suscitan a través del diálogo (Lipman, 1991).

De forma paralela, pero también gracias a la práctica del diálogo reflexivo, se favoreció la apropiación y uso del lenguaje por parte de los niños. Este proceso agrupa evidencias en una segunda experiencia: “Ya sé cómo decirlo”, en la que se registra un avance significativo del grupo visible en la utilización de recursos verbales para dar sentido y significado a hechos cotidianos:

(...) profé, es que usted nos enseñó que si uno amenaza a otro es porque es una falacia, demuestra que tiene que amenazar si no sabe explicar, mejor si usted le explica a M7, y a los otros que se comportan mal, ellos entienden y ya se van a portar bien, pero no porque lo regañe la mamá (...) (SD2/DC10/R4/M17).

De acuerdo con lo anterior, es notable cómo el uso de conceptos, definiciones y recursos discursivos toma trascendencia en la cotidianidad. Para los niños y las niñas, la posibilidad de argumentar sus puntos de vista desde un referente académico los habilita para experimentar nuevas interacciones en el aula. Así pues, fruto de esto hay un mayor control emocional en sus expresiones y la transformación de las dinámicas de poder en las relaciones con otros niños, niñas y adultos.

Por último, en la experiencia denominada: “Siempre digo lo que pienso”, se ponen de relieve

aquellas prácticas en las que los niños y las niñas mostraban avances en la capacidad para expresarse tanto en el aula como en otros contextos. Los resultados fueron notables en este aspecto, no solo para los requerimientos de la clase, sino también en la interacción cotidiana con sus padres. En este punto, se afirma que, para proponer una escuela orientada a la crítica, se tiene que integrar la voz de estudiantes y maestros. Esa misma voz que se moldea en la experiencia es el sustrato para posibilitar nuevas y renovadas formas de interacción humana desde la práctica educativa (McLaren, 2005). El siguiente relato se muestra como ejemplo de este alcance:

El día de hoy he recibido la visita de una madre de familia que dice estar en desacuerdo con la música que se escucha en clase (...); al parecer, al prohibirle a la niña que escuche rap en casa, la niña expone un discurso bastante contestatario que da cuenta de una gran capacidad argumentativa (...) (SD2/DC10/R1/PA-F1).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que el logro más importante de la escuela crítica es dotar a los estudiantes de habilidades comunicativas que permitan afrontar la realidad de manera inteligente y acertada. Defender un punto de vista de manera coherente no representa solo una tarea del lenguaje; por el contrario, supone una serie de disposiciones intelectuales que pasan por la valoración de diversos factores sociales como las relaciones de poder y por la elaboración conceptual de valores como la dignidad.

### **Experiencias desde adentro: Factores emocionales**

Al hablar de la escuela en términos de experiencia, es necesario que estas se expliquen desde las subjetividades, desde la esfera de lo personal de quien las vive (Larrosa, 2009). En estos términos, los elementos emocionales que involucra el experimentar están en un primer orden de interés, aun cuando hablamos del desarrollo del pensamiento.

Ahora bien, al proponer experiencias para el

desarrollo del pensamiento, sería un desatino dejar de lado los aspectos emocionales que se involucran y se potencializan con el proceso: “La tarea de aprender, una tarea eminentemente coparticipada, redelinea las fronteras inexactas entre pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de los demás. En este sentido, FpN (Filosofía para niños) propone un camino donde emoción y razón van de la mano” (Accorinti, 2015, p.63). En consonancia con esto, en este apartado se condensan experiencias ligadas a procesos intrapersonales de motivación, expresión y control emocional.

En un primer rango de experiencias, “Me gusta, por eso lo hago”, se abordó el elemento motivacional, pues una de los problemas de la escuela tradicional es la resistencia de los niños y las niñas frente a sus propuestas. Según McLaren, esta resistencia es una respuesta inconsciente de los estudiantes a la reproducción del orden social que plantea la institución (McLaren, 2005). Frente a esto, la investigación propició experiencias escolares alternativas, dando mayor participación al estudiante desde sus intereses personales y su entorno cultural. Asimismo, permitió cuestionar los saberes propuestos por el docente e, incluso, las estructuras de poder dentro y fuera de la institución escolar. Un padre de familia lo refiere así: “(...) ella tenía la oportunidad de discernir, criticar, contradecir (...) no como años anteriores donde tienen que hacer las cosas por una nota” (E1/R3/PA1/M).

Del mismo modo, al incluir elementos de la calle en la escuela, los niños mostraron mayor acercamiento a la cultura escolar:

El monitor les propone realizar una composición pequeña sobre el tema de la paz y para animarlos improvisa un poco (RAP) sobre el tema. Seguidamente, reproduce una pista de rap para que sirva de base a la composición de los niños (...) Durante todas las actividades los niños se muestran muy animados y participativos, les motiva la idea de escribir su propia canción (T3/DC11/R2/G).

En este punto, hay que poner de relieve la relación entre la vida escolar y la cultura que compone el contexto de vida de los estudiantes, como pilar para el enfoque crítico en el aula: La pedagogía crítica revolucionaria necesita ser un proceso creativo al incorporar elementos de la cultura popular (es decir, teatro, música, historia oral, relatos) como herramientas educativas para politizar y revolucionar la conciencia de la clase trabajadora (McLaren, 2005).

Por otra parte, las experiencias: “Demostrar lo que sentimos” y “Sentir para aprender”, se estructuran alrededor del desarrollo emocional de los niños y las niñas participantes en dos aspectos respectivamente: la expresión y el control emocional. En cuanto a estos aspectos, se notaron cambios interesantes en los niños. Así lo describe una madre de familia entrevistada:

(...) expresa sus inconformidades de una manera tranquila, de pronto antes se ofuscaba, se enojaba, hacía pataletas. Ya ahora me dice: Lo que pasa es que esto y esto, esto me gusta y esto no me gusta, muy positivo, ya se expresa sin pataleta (E1/R25/PA2/F).

Teniendo en cuenta lo anterior, puede decirse que los elementos cognitivos y sociales involucrados en las secuencias didácticas se movilizaron conjuntamente con procesos emocionales al dialogar y reflexionar sobre estos en clase:

Los primeros en participar hacen alusión a lo emocional explicando que la persona se define porque tiene sentimientos como tristeza, alegría, miedo (SD3/DC12/R8/Gp). Expresan sentimientos de indignación y plantean la importancia de establecer argumentos veraces para justificar las acciones (SD1/DC6/R3/Gp).

Sin embargo, la relación entre los llamados procesos cognitivos y el estado anímico es bastante compleja como para proponer alguna valoración del impacto de este trabajo en desarrollo psicoafectivo de los participantes. Por el momento,

lo pertinente será proponer, como lo hace Accorinti (2005), “que las emociones son una forma más amplia de pensar, quizá más gruesa, más robusta (y también más rica) que la que nos ofrece la razón” (p. 62).

## **Encendiendo el cerebro: Habilidades cognitivas**

Es incontrovertible que los procesos mentales superiores constituyen destrezas fundamentales para el desenvolvimiento de la vida y que la escuela debe ofrecer experiencias que ayuden a desarrollar tales habilidades. También se entiende que el proceso de pensamiento está soportado en una intrincada red de acciones y relaciones entre las mencionadas destrezas; dicho de otra forma, la capacidad de pensar se constituye en una serie de habilidades desarrolladas, interconectadas y sincronizadas para tal fin; más aún, es la mejora conjunta de estos procesos cognitivos básicos la que permite los avances hacia procesos superiores de pensamiento (Lipman, 1991).

Por otra parte, la elección de los procesos cognitivos a potencializar desde una intención pedagógica no puede ser producto del azar, la afinidad o la simple oportunidad. La tradición de la ciencia cognitiva muestra un escalonamiento de la capacidad cognitiva a la par del desarrollo biológico del individuo, así como de la asimilación de las dinámicas de su contexto cultural (Vielma & Salas, 2000). En este sentido, Lipman relaciona una serie de habilidades cognitivas a diferentes etapas cronológicas de los niños, facilitando la focalización de los ejercicios de clase en las destrezas correspondientes a cada año escolar, de acuerdo con las edades de los participantes (Lipman, 1991, p. 125-129). De forma específica para esta investigación, las secuencias didácticas estuvieron dirigidas a procesos básicos como: consciencia perceptiva, capacidad inferencial, clasificación, razonamiento sobre emociones y situaciones, construcción de estructuras semánticas y sintácticas, y la capacidad para exponer

perspectivas sobre nociones filosóficas abstractas.

Respecto a las experiencias vividas en el proceso de investigación desde la esfera cognitiva, no se hará referencia a cada habilidad mencionada, pues, como ya se dijo, funcionan de manera conjunta. En congruencia con este hecho, las experiencias aquí condensadas enfocan tres aspectos generales como el uso de la información, el análisis de situaciones y contenidos, y las relaciones entre conceptos y cotidianidad.

La primera experiencia, “Buscar, preguntar y elegir”, se ocupa de los avances registrados en cuanto a la clasificación, selección, valoración y uso de la información. Aquí se encontró que los niños y las niñas pasaron de la selección superficial de los contenidos al establecimiento de criterios de selección:

Propongo a los niños que definan la forma de elegir una buena canción; después de debatir, M15 propone tres pasos básicos: observar y mirar bien qué es lo que dice, luego analiza y piensa si es bueno malo el mensaje, y luego escoge si le gusta para seguir escuchando o es malo y ya no le gusta, así como hago yo (SD2/DC7/R7/M15).

Me resulta interesante que algunos niños emitan juicios sobre el ritmo y la calidad vocal en ambos contenidos. Destacan que la segunda canción posee mayor riqueza musical y rítmica; establecen tres criterios para clasificar canciones: 1. buen ritmo, 2. letra constructiva y creativa, 3. buena voz (SD2/DC7/R4/Gp+).

El niño ya no, ya no acepta, bueno que vamos a ver TV, y él dice: mami a mí no me gusta eso. Entonces él ya escoge. Ya tiene como un concepto más propio de lo que quiere, de lo que escoge y mira mucho si le conviene o no (E1/R18/PA3/F).

Para ampliar la comprensión de estos hechos, se puede destacar su alcance social, siguiendo a Lipman (1991):

Es posible acostumbrar a los niños a emplear criterios durante su estancia en la escuela, de forma que mientras se preparan para ser ciudadanos activos, lleguen a capacitarse para evaluar las instituciones, cosa que los ciudadanos democráticos deben ser capaces de realizar(p. 42).

Como se observa, el ejercicio reviste un alto valor en la construcción de ciudadanía crítica, elemento fundamental para una educación emancipadora.

Un segundo aspecto cognitivo por considerar es el análisis de situaciones y contenidos, englobado en la experiencia: “Cerebros musculosos”. En este punto se evidenció el adelanto de los niños y las niñas para reflexionar y cuestionar. Específicamente, la reflexión está nutrida de las habilidades para inferir, establecer conexiones y valorar de forma crítica la información empírica:

Los contenidos audiovisuales empiezan a ser vistos en un sentido más amplio. Por ejemplo, se hacen cuestionamientos sobre su propio papel como consumidores de audiovisual: -lo que aprendemos depende de nosotros mismos-, -no se puede creer todo como Mr. Bean.-, -Hay que ponerle cuidado a las mentiras.-; -Mr. Bean no es tonto, es que no piensa antes de actuar.-; -hay que pensar para no ser como tonto- (SD1/DC4/R8/G).

(...) como decir que no tiene nada claro de que va hacer, porque siente que está equivocado, y entonces no hace lo que quería sino lo que no quería (SD2/DC8/R4/M12).

Todavía cabe señalar que este tipo de logros contiene un inmenso beneficio para los niños y las niñas: “Cuanto más rico sea el abanico de inferencias que los niños pueden inferir lógica o lingüísticamente de lo que leen, perciben, o experimentan de cualquier otro modo, más satisfactorias y más beneficiosas serán para ellos esas experiencias” (Lipman, 1991, p. 68). Esta afirmación tiene un enorme valor, si se entiende que las destrezas mencionadas constituyen la

base del razonamiento filosófico y, por tanto, los cimientos de una comunidad investigativa en el aula, que es el núcleo de esta investigación.

Ahora bien, una de las principales quejas al modelo educativo tradicional es su distanciamiento con la realidad vivida por los estudiantes. Todo esfuerzo por desarrollar las habilidades mentales superiores en los niños y las niñas sería estéril si estas no se habilitaran para analizar y resolver problemas de la cotidianidad. En este orden de ideas, se estructura la tercera experiencia denominada: “Lo de la calle en la escuela”. En este punto se presentan evidencias en las que la relación entre las reflexiones elaboradas en clase y la cotidianidad se configura en dos direcciones posibles.

En primer lugar, los niños y las niñas lograron traer al aula situaciones reales y las relacionaron con elementos conceptuales trabajados en clase. De esta manera, la reflexión se fue alimentando de experiencias cotidianas y personales de los participantes, lo que permitió dar sentido a los conceptos en la realidad: “cuestionan sobre todo las falacias que atentan contra la dignidad; por ejemplo, las falacias ad hominem y las amenazas: -como la profe de mi otra escuela, que por todo lo amenazaba a uno: lo llevo a coordinación- (SD1/DC6/R5/M13).

En segundo lugar, los participantes empezaron a usar en sus contextos cotidianos varios de los elementos conceptuales y procedimientos. Este ejercicio denota un primer grado de coherencia entre la experiencia escolar y la cotidianidad:

Ya empieza a relacionar cosas, él va por la calle y escucha un comentario o ve algún aviso o ve alguna situación y se hace preguntas. Y trata de dar su opinión, como responderse a sí mismo o decirle a uno: -yo pienso que eso puede ser por tal motivo, o si yo hago tal cosa puede pasar tal otra-. Así, es más fácil que dé su opinión” (E1/R12/PA3/F).

Yo veo que M12 tiene una contradicción,

porque quiere ser amigo, pero pone quejas- (...) -creo que M7 discrimina a F5 por ser mujer o por ser negra- (...) -Es que M17 se cree más que los demás y quiere mandar el juego, todos somos iguales, cada uno piensa diferente y tiene otras cualidades, todos merecen respeto porque somos personas (SD2/DC10/R9/Gp).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que esta capacidad para establecer relaciones entre los “temas de la escuela” y la vida cotidiana, implica una serie de avances desde el desarrollo de los participantes a nivel de su pensamiento y su capacidad discursiva. Pero, además, representa una significativa transformación para la dinámica de la vida escolar en términos pedagógicos y curriculares.

## Discusiones y conclusiones

Las experiencias presentadas en este artículo constituyen el insumo para una reflexión con la que se pretende llevar la mirada más allá de los muros de la escuela, acción que no tiene otro fin que el de dar realce al papel del maestro en la actual sociedad capitalista. No sería congruente concluir con un discurso limitado a aspectos técnicos que mantengan la discusión al margen de los elementos políticos y culturales que atraviesan la vida escolar. Por tanto, las conclusiones aquí presentadas abordan elementos complejos en la constitución de los participantes como sujetos políticos, económicos y sociales.

En primer lugar, se debe entender como apremiante la necesidad de acortar el distanciamiento entre la vida escolar y la vida cotidiana. Frente a esto, se precisa el reconocimiento de los estudiantes más allá de su dimensión intelectual, en la esfera de lo humano y lo social. Este reconocimiento implica la puesta en marcha de estrategias didácticas que involucren la cultura de la calle en las actividades escolares y que, al tiempo, hagan eco a la voz estudiantil (sus intereses, miedos, experiencias y saberes) dentro de una institución tradicionalmente regulada por las voces de los adultos.



En segundo lugar, abrir la ventana de la escuela a esta voz de los estudiantes, que resuena desde la casa, desde el barrio y desde las redes sociales es proponer un nuevo horizonte para la escuela, el de una educación para la construcción de subjetividades a base del desarrollo de formas de pensamiento y de interacciones complejas y específicas. Todo lo anterior es posible a cuenta de abandonar el esfuerzo árido de transmitir información, en un mundo donde la tecnología reevaluó hace décadas el rol del maestro como poseedor de conocimientos inmutables (Bauman, 2005).

Desde esta mirada, habrá que redoblar el esfuerzo por equipar a los ciudadanos en formación de herramientas que les permitan ser autónomos y libres en el mundo globalizado. Sin duda, el programa Filosofía para niños es un potente ejemplo de la posibilidad de hacerlo. Esto es, la construcción de una escuela para pensar, aplicada a prácticas transformadoras de la realidad inmediata y futura.

A este punto, se hace necesario poner la mirada sobre el maestro y su responsabilidad en el ejercicio de propiciar la experiencia transformadora en la escuela, en al menos dos dimensiones de su rol: la dimensión política, esto es, su posicionamiento ideológico, y su orientación intelectual a leer y cambiar la realidad de sus estudiantes.

De manera puntual, no es posible plantear una praxis crítica en la escuela desde la neutralidad política. Es preciso que el maestro asuma la responsabilidad de posicionarse frente a su práctica, esto implica que debe reconocer los elementos ideológicos que limitan, direccionan y potencian su impacto en la sociedad. En palabras de McLaren (2005):

Todos los pensamientos, actos y relaciones son políticos en un sentido ideológico. La política es omnipresente: todas las categorías y criteriologías, clasificaciones y arquitecturas, bifurcaciones e invocaciones, discernimientos e

intoxicaciones son políticas. Rechazo a quienes advierten: Si todo es político, entonces nada es político. (p. 74)

Así pues, desde la mirada crítica, el acto educativo y las relaciones que supone al interior de la escuela deben reconocerse como un acto político; sobre esto no habría discusión.

Ahora bien, tomar conciencia política desde la escuela pública puede, al menos, inquietar al maestro sobre el estado de la sociedad en la que se circunscribe su rol. Es en este punto donde deberían empezar a aparecer preguntas e incomodidades. Es aquí donde la práctica crítica reclama su lugar en la escuela. No es suficiente reconocer la injusticia, la segregación y las dinámicas de explotación propias del capitalismo dominante. Al apostar por la creación de conciencia en el mundo capitalista, y más aún en un país de su periferia, es inevitable preguntar, parafraseando a Peter McLaren (2005): ¿Cómo desarrollar formas de subjetividad en medio de la fábrica social del capital? ¿Cómo llevar a la práctica una pedagogía liberadora, capaz de rebatir y cuestionar las dinámicas normalizadoras de la sociedad de consumo?

Pero este no es el único elemento de base. La ampliación del rol del docente al ámbito investigativo le confiere, además de nuevas responsabilidades, un sinnúmero de posibilidades de innovación y participación en la vida intelectual. Además, modelos metodológicos como la I.A. ponen en marcha cambios sustanciales en el accionar del maestro: abandonar la separación entre la práctica educativa y la investigación educativa.

Este paso marca una diferencia sustancial, pues plantea un camino de la acción a la reflexión y no en sentido contrario, como es lo acostumbrado (Eliot, 1993). Esto implica ciertos riesgos, sobre todo, el de perder la apuesta por responder a los problemas iniciales, que se pueden devaluar en el camino; pero, de otro lado, elimina el extenso



recorrido entre la comprensión completa de una realidad y la intervención sobre la misma.

## **Referencias Bibliografías**

- Accorinti, S. (2015). *Filosofía para Niños. Introducción a la teoría y la práctica*. Buenos Aires. Manantial.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós.
- Amezcu, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 13(2), 112-117.
- Aponte, C. A. (2013). *When Hip-Hop and Education Converge: A Look into HipHop Based Education Programs in the United States and Brazil*. Carnegie Mellon University, Pittsburgh.
- Arias , C. (2014). La universal zulu nation en Colombia, incidencia social de la cultura hip hop en el Valle de Aburrá. *Kavilando*, 6(2), 179-184. Obtenido de <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/66/53>
- Arias , M., & John Jader , A. (2017). Construir Artistas para la Vida. Experiencias pedagógicas desde la organización popular comunitaria. *El Agora USB*, 17(1), 58-74. doi:<https://doi.org/10.21500/16578031.2811>
- Betancourt, R., Gevara, L. & Fuentes, E. (2011). *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo*. Tesis, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Bonilla-Jimenez, F.I. & Escobar, J. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-57.
- Calle, G. (2013). La evaluación de las habilidades de pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*(40), 68-83.
- Cañal Santos, Félix & Cañal Ruiz, Cristina. (2001). *Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria*. Tomo I. Andalucía. España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- De Araujo Menezes, J., Rodriguez Costa, M. & Tavares Ferreira, D. de F. (2010). Escola e movimento hip hop: o campo das possibilidades educativas para a juventude. *ETD – Educação Temática Digital*, 12(Esp.), 83-106.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2005). *La investigación acción en educación* (5 ed.). Madrid: Morata.

- Fiuza, A.F.& Macedo, I. (2013). A educação informal e o rap como agente educativo. (U. N. Julho, Ed.) EccoS Revista Científica(31), 17-32.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. (G. Palacios, Trad.) Mexico: Siglo XXI.
- Hernandez Sanchez, A. M. (2011). Pensamiento crítico y televisión: una propuesta de educación televisiva escolar para la Red Euroiberoamericana REICUSOC. Eticanet(10).
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. E. Jorge Larrosa, Experiencia y alteridad en educación (págs. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.
- Leal Hernandez, M. & Gomez Rodriguez, L. F. (2016). Encouraging Critical Thinking Development in an efl Classroom through Urban Legends1. Folios(43), 137-152.
- Lipman, M. (1991). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lopez, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, 4160.
- Martin-Barbero, J. (2002). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. Bogotá: Norma.
- Martínez, H.A. & Barba, J.J. (2013). El graffiti en educación de calle ara el fomento de la autoestima, las relaciones sociales y la promoción social: el caso de Espacio Mestizo. Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, 16(3), 49-60.
- McLaren, P. (2005). Maestros y estudiantes. En P. McLaren, La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación (Cuarta edición en español ed., págs. 321 - 334). Mexico: siglo XXI.
- Milla, M. R. (2012). Pensamiento crítico en estudiantes de grado quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao (Tesis de maestría). Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Miranda, T. (2004). Racionalidad y pensamiento crítico. Ediciones Simbióticas. Recuperado de <http://www.edicionessimbioticas.info/Racionalidad-y-pensamiento-critico>.
- Montoya Maya, J. I. & Monsalve Gomez, J. C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento. Revista Virtual Universidad Católica del Norte(25).
- Reyes J.A., Mellizo, N.A. & Ortega, A. (2012). Pensamiento crítico y rendimiento académico en contextos educativos rural. Popayan.
- Rodriguez Alvarez, A., Iglesias Da Cunha, L. (2014). La «cultura hip hop»: revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. Teoría de la Educación, 2(26), 163-182.

- Rodriguez Roa, E. G. (2005). Educacion y educadores en el contexto de la globalización. (OEI, Ed.) Revista Iberoamericana de Educación, 1-10.
- Sainz, C. & Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. Ergo, Nueva Epoca, 25-66.
- Sierra Paz, J., Carpintero Molina, E., & Sanchez Perez, E. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. Faísca, 15(17), 98-110.
- Tamayo Alzate, O. E. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. Hallazgos, 9(17), 211-233.
- Tapia, V. & Luna, J. (2010). Validación de una prueba de habilidades de pensamiento para alumnos de cuarto y quinto de secundaria y primer año de universidad. Revista IPSII, 13(2), 17-59.
- Torres, N. (2011). Influencia de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Educar en revista(41), 247-259.
- Valverde Limbrick, H. R., Vargas Mora, M. P., Hidalgo Chinchilla, R. M., Núñez Picado, D. (2014). Expresión de habilidades comunicativas para el desarrollo del pensamiento en niños de 5 a 6 años con el método filosofía para niños. Innovaciones Educativas(21), 50-71.
- Zabala Vidiella, A. (1995). La práctica educativa. Como enseñar. Barcelona: Graó.
- Zardel, J. (2012). Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social. Buenos Aires: Noveduc.